

Emotionales Erleben von Eltern im Fernunterricht

Wie bedeutsam ist das berufliche didaktische Wissen der Eltern?

Raphaela Porsch^{1,*} & Torsten Porsch²

¹ Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

² Hochschule des Bundes für öffentliche Verwaltung

* Kontakt: Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg,

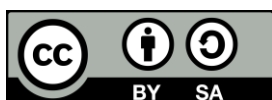
Institut I: Bildung, Beruf und Medien/Bereich Erziehungswissenschaft (EW),

Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg

raphaela.porsch@ovgu.de

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird die temporäre und unfreiwillige Situation des Fernunterrichts wegen der Schließung von Schulen aufgrund der Coronavirus-Pandemie hinsichtlich seiner Ausgestaltung und des Erlebens von Eltern beleuchtet. Auf Grundlage einer Online-Befragung mit 3.995 Müttern und Vätern von Grundschulkindern soll im Besonderen der Frage nachgegangen werden, inwieweit Unterschiede im emotionalen Erleben beim Fernunterricht durch das berufliche didaktische Wissen und die Arbeitssituation der Eltern erklärt werden können. Dazu wurden vier Gruppen von Eltern vor ihrem beruflichen Hintergrund betrachtet. Die Ergebnisse zeigen, dass insbesondere Eltern, die als Lehrkräfte tätig sind, sich geringer beansprucht fühlen, weniger ängstlich sind und deutlich begeisterter sind, ihre Kinder zuhause beim Lernen zu begleiten. Mit Blick auf diese Ergebnisse wird abschließend diskutiert, wie Eltern-Lehrer*innen-Beziehungen in Zukunft pädagogisch günstig für den Lernerfolg der Schüler*innen ausgestaltet werden können und welche Funktion dabei erweiterte hybride Unterrichtskonzepte erfüllen.

Schlagwörter: Beanspruchung, Corona, didaktisches Wissen, Eltern, Grundschule, Homeschooling



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einführung

Bildung ist ein individueller und lebenslanger Prozess, der neben dem Erwerb von Kompetenzen bzw. Fähigkeiten unterschiedlichste Wissensbereiche umfasst. Maßgebliches Ziel von Bildung ist die Möglichkeit zur umfassenden Teilhabe an Gesellschaft und Berufsleben. Kinder und Jugendliche durchlaufen ihren Bildungsweg nicht allein, sondern werden unterstützt, indem Lerngelegenheiten insbesondere in der Schule und in der Familie geschaffen werden, d.h., sowohl Lehrer*innen als auch Eltern tragen die Verantwortung für die Bildung der Kinder und Jugendlichen mit. Schon anhand der Schulpflicht in Deutschland wird jedoch ersichtlich, dass der Bildungsauftrag institutionalisiert und damit im Besonderen als Aufgabe von Lehrkräften angesehen wird. Lehrer*innen haben dazu eine pädagogische und eine gesellschaftliche Funktion zu erfüllen: Sie sollen professionelle Bildungsangebote gestalten, um Wissen, Fähigkeiten und Werte zu vermitteln, sowie Bildungsabschlüsse vergeben, die Zugang zu einer beruflichen Ausbildung ermöglichen. Die Aufgabe von Eltern dagegen besteht vornehmlich in der Fürsorge für ihre Kinder und in deren Erziehung, in der Kommunikation mit den Schulen, in der Beteiligung an freiwilligen bzw. ehrenamtlichen Aktivitäten sowie in der Bereitstellung einer geeigneten Lernumgebung zuhause (vgl. Hertel, Hartenstein, Sälzer & Jude, 2019, S. 358). Demgegenüber steht die Ansicht, Eltern nähmen eine „Schlüsselrolle in den Bildungsprozessen ihrer Kinder ein, etwa indem sie diese fördern“ (Hertel et al., 2019, S. 358). Diese Förderung kann einerseits in der Bereitstellung von zusätzlichen Lerngelegenheiten (z.B. Besuch von Museen, Nachhilfe) oder in der Unterstützung von schulischen Aufgaben wie dem angeleiteten Üben für Tests und Klassenarbeiten oder der Bearbeitung von Hausaufgaben bestehen. Belegt werden kann die Bedeutung der Familie bzw. Eltern durch zahlreiche Studien, die wiederholt auf den Zusammenhang von familiärer Herkunft und dem Bildungserfolg von Schüler*innen hinweisen (z.B. Stubbe, Schwippert & Wendt, 2016). Die Ergebnisse verweisen auf die Relevanz frühkindlicher und zusätzlicher bzw. additiver Lernangebote sowie auf Unterschiede in der schulbegleitenden Unterstützung durch Eltern. Die skizzierte Teilung der Verantwortung und damit auch die Aufgabenteilung von Lehrkräften und Eltern sind jedoch nicht allein durch die Schulpflicht geregelt. Die Aufgabenteilung ergibt sich auch aus den zur Verfügung stehenden individuellen Ressourcen der Eltern sowie der Lehrkräfte. Letztere verfügen aufgrund ihrer Ausbildung über professionelles Wissen, welches für die systematische Bereitstellung von Lernangeboten im Rahmen des Unterrichts Voraussetzung ist (Helmke, 2012).

Die Aufgabenteilung zwischen Lehrkräften und Eltern gewann im Frühjahr 2020 noch einmal deutlich an Bedeutung: Um eine schnelle Verbreitung des COVID-19-Virus zu verhindern, wurde in Deutschland und anderen Ländern im März 2020 ein Betretungsverbot für alle Schulen erlassen. Ab April 2020 wurden Schulen schrittweise wieder geöffnet, wobei bis zu den Sommerferien ein Teil der Schüler*innen neben Präsenzunterricht regelmäßig Aufgaben für das Lernen zuhause erhielt. Da Eltern weiterhin ihren beruflichen Tätigkeiten nachgehen mussten und zur Vermeidung direkter Kontakte häufig im Homeoffice arbeiteten, hatten sie mehrere Aufgaben miteinander zu vereinbaren: Eltern sollten ihre berufliche Tätigkeit ausüben sowie die Betreuung ihrer Kinder übernehmen. Eltern von schulpflichtigen Kindern hatten zusätzlich die Aufgabe, das Lernen ihrer Kinder zu begleiten sowie zuhause einen geeigneten Rahmen dafür zu schaffen. Die Ausgestaltung dieses Rahmens beinhaltete auch eine neue Aushandlung der Aufgabenteilung zwischen Lehrkräften und Eltern. Eltern mussten dabei Aufgaben übernehmen, die im Präsenzunterricht während der Schulzeit anfallen. Dieser Fernunterricht stellte Eltern vor immense Herausforderungen, und bereits nach wenigen Wochen fanden sich vielfach Presseberichte, dass „Eltern am Ende ihrer Kräfte“¹ seien. Eine Evidenzbasierung der Annahme soll die Auswertung der nachfolgend vorgestellten Studie –

¹ Beispiel: <https://n-land.de/lokales/eltern-am-ende-ihrer-kraeft>; Zugriff am 12.08.2020.

einer bundesweiten Befragung von Eltern mit Grundschulkindern – unter anderem ermöglichen. Da Stress bzw. Beanspruchungserleben sowie negative und positive Emotionen stark von den individuellen Voraussetzungen und der Anpassungsfähigkeit an die Lebenswirklichkeit einer Person abhängen (vgl. Pekrun & Stephens, 2010), soll im Besonderen der Frage nachgegangen werden, inwieweit Unterschiede im emotionalen Erleben beim Fernunterricht durch das berufliche didaktische Wissen der Eltern erklärt werden können. Gerade dieses Wissen war durch die Verschiebung innerhalb der Verantwortungsteilung im Fernunterricht von Eltern gefordert.

Im Folgenden sollen einführend die Situation des unfreiwilligen Fernunterrichts näher betrachtet werden und sowohl die im Zusammenhang mit dem Thema verwendeten Begriffe *Homeschooling* und *Fernunterricht* definiert als auch die Begründung für die Nutzung des Begriffs (*temporärer*) *Fernunterricht* im Beitrag erläutert werden (Kap. 1.1). Anschließend wird im Sinne transaktionaler Ansätze dargelegt, wie die subjektive Wahrnehmung dieser herausfordernden Situation von Eltern zu Beanspruchungserleben, Angst oder Enthusiasmus führen kann. Es wird postuliert, dass das berufliche didaktische Wissen von Eltern den Bewältigungsressourcen zuzuordnen ist, welche die Entstehung negativer Emotionen eher verhindern bzw. positiver Emotionen eher begünstigen können (Kap. 1.2). Vor diesem Hintergrund werden nach einer Formulierung der Fragestellungen und der Hypothesen (Kap. 2) die Methode (Kap. 3) und die Ergebnisse (Kap. 4) der Elternbefragung vorgestellt sowie die Befunde abschließend diskutiert und Implikationen für die Praxis formuliert (Kap. 5).

1.1 Fernunterricht als Ausnahmesituation während der Corona-Pandemie

Mehrheitlich wird der Bildungsauftrag von Schulen im Unterricht realisiert. Ausnahmen stellen insbesondere der Besuch außerunterrichtlicher Lernorte und die Bearbeitung von Hausaufgaben dar, wobei einzelne Schulen und insbesondere jene mit Ganztagskonzepten teilweise vollständig auf die Vergabe von Hausaufgaben verzichten. Unterricht wird u.a. dadurch gekennzeichnet, dass die Aufgabe von professionell ausgebildeten und staatlich geprüften Personen durchgeführt wird (vgl. Terhart, 2019, S. 124). Die Organisation des Lernens findet insbesondere in der Primarstufe noch weitgehend mit Unterstützung der Lehrkräfte statt. Daher kann eine selbstständige Bearbeitung von Lernaufgaben zuhause nicht grundsätzlich vorausgesetzt werden. Lernaufgaben sollen „Lernprozesse im Sinne des Erwerbs und/oder Veränderung von Kompetenzen in Gang setzen“ (Leutner, Fischer, Kauertz, Schabram & Fleischer, 2008, S. 170).

Mit dem Beginn der Schulschließungen hatten Schüler*innen Lernaufgaben zur selbstständigen Bearbeitung zuhause erhalten. Zudem wurden von Schulen – von Grundschulen in eingeschränktem Maße – digitale Medien, u.a. zur Kommunikation und zum Austausch der Aufgaben, eingesetzt (Eickelmann & Drossel, 2020). Digital gestützte Formate erfordern allerdings die Verfügbarkeit von entsprechenden Geräten sowie Kompetenzen auf Seiten der Lehrkräfte, Schüler*innen und Eltern (Eickelmann & Gerick, 2020). Unabhängig von der Nutzung solcher Medien sind Lernende beim *Lernen auf Distanz* bzw. *Distanzlernen* – Begriffe die in der Beschreibung der Situation genutzt wurden (z.B. vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen²) – auf Anleitung sowie Betreuung und Rückmeldungen der Lehrenden angewiesen. Laut Allmann (2004) steht daher die Frage „im Mittelpunkt einer Didaktik [...] wie die für das Lernen im Fernunterricht typische, räumliche Distanz überbrückt werden kann“ (S. 55). Darüber hinaus gelten auch für Unterricht in der Pandemie Qualitätskriterien wie die Möglichkeit zum kooperativen Lernen (ausführlich vgl. Klieme, 2020; Voss & Wittwer, 2020).

² Beispiel: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/SchuleNRW-Amtsblatt/Ausgabe_4_2020/Gute-Praxis_Digitales-Lernen/index.html; Zugriff am 14.08.2020.

Beim *Fernunterricht* handelt es sich um die „Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, bei der der Lehrende und der Lernende ausschließlich oder überwiegend räumlich getrennt sind, und der Lehrende oder sein Beauftragter den Lernerfolg überwachen“ (FernUSG § 1 Abs. 1). Fernunterricht bezieht sich allerdings auf (häufig kostenpflichtige) Fernlehrgänge, die in Deutschland einer Zulassungspflicht nach dem Fernunterrichtsschutzgesetz unterliegen und freiwillig gewählt werden, um Bildungsabschlüsse zu erreichen. Neben Fernunterricht wurde in den Medien auch der Begriff *Homeschooling* verwendet, um die Situation zu charakterisieren. Dabei handelt es sich um einen „bildungsorientierten, systematischen und qualitativ beurteilbaren Unterricht, bei dem Planung, Organisation und Durchführung von Erziehungsbeauftragten, zumeist den Eltern, übernommen“ werden (Ladenthin, 2018, S. 519). Der Begriff wird vorrangig in den USA verwendet, in Europa und den Ländern des Commonwealth dagegen der Terminus *Home Education*. Die in Deutschland gesetzlich vorgeschriebene Schulpflicht hat zur Folge, dass Eltern keine Erlaubnis für Homeschooling erhalten³ – anders als in mehreren europäischen und außereuropäischen Ländern. Allerdings bestehen deutliche Unterschiede in der Struktur, Methode und Ausgestaltung von Homeschooling (Kunzman & Gaither, 2013) sowie in den gesetzlichen Rahmenbedingungen zwischen den Ländern (vgl. z.B. Blok, Merry & Karsten, 2017). Homeschooling bezieht sich auf Lernkonstellationen in geplanten, systematischen Kontexten, die keine Ausnahmesituation darstellen (vgl. Ray, 2017). Im Fernunterricht erhalten Lernende Lernaufgaben für die Bearbeitung zuhause, wobei eine Unterstützung und Rückmeldung durch Lehrende bzw. Lehrkräfte erfolgen muss. Beim Homeschooling hängen dagegen die Einbindung von externen Personen bzw. das Ausmaß der Gestaltung von Unterricht zuhause durch die Eltern u.a. von den rechtlichen Voraussetzungen am Wohnort und den individuellen Bedürfnissen ab (Kunzman & Gaither, 2013). Die Schulschließungen in Folge der Pandemie führten aus einer rechtlichen Perspektive in Deutschland nicht dazu, dass Eltern die Steuerung bzw. Gestaltung des Unterrichts zu übernehmen hatten. Das Lernen zuhause sollte weiterhin staatlich gesteuert bzw. durch Schulen organisiert werden, so dass in diesem Beitrag für diese Ausnahmesituation der Begriff (*temporärer*) *Fernunterricht* verwendet wird.

1.2 Emotionales Erleben von Eltern im Fernunterricht und die Bedeutung des beruflichen didaktischen Wissens

Emotionales Erleben begleitet menschliches Handeln und ist insbesondere „von fundamentaler Bedeutung für Lernen und Leistung“ (Pekrun, 2018, S. 215). Grundannahme von *appraisal*-theoretischen Ansätzen ist, dass Emotionen empfunden werden, weil eine Situation in einer spezifischen Weise subjektiv interpretiert wird. Neben der Bewertung einer Situation als bedeutsam oder unbedeutend wird deren Bewältigung u.a. von verfügbaren Ressourcen wie individuellen Fähigkeiten, Bewältigungsstrategien und Erwartungen abhängig gemacht. Im Ergebnis werden negative Emotionen wie Angst oder positive Emotionen wie Freude erlebt (Pekrun, 2018, S. 222). Der skizzierte Prozess für das Entstehen von Emotionen kann gleichermaßen zur Entstehung von emotionaler Erschöpfung bzw. Stress herangezogen werden. In der Stressforschung werden die Begriffe Belastung und Beanspruchung unterschieden. Unter Belastung werden die Anforderungen verstanden, die auf eine Person einwirken (auch als Stressoren bezeichnet). Beanspruchungserleben ist dagegen das Ergebnis eines Bewertungsprozesses. Personen bewerten eine Situation als nicht bzw. eingeschränkt bewältigbar, wenn die ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht ausreichend erscheinen. Angst kann einen Indikator von Stress darstellen, wie durch die folgende Definition von Stress deutlich wird:

³ Begründet wird die Schulpflicht in Deutschland wiederum wie folgt: „Die Rechtsprechung hat wiederholt und klar auf die Integrationsfunktion der Schule hingewiesen und gleichzeitig das Recht der Kinder hervorgehoben, elementare Bildungsinhalte auch außerhalb des Elternhauses vermittelt zu bekommen“ (Wrase, 2020, S. 110).

„Zustand erhöhter psychophysischer Aktiviertheit, der besonders durch das Erleben einer Gefährdung oder gar Bedrohung hervorgerufen wird und mit negativen Emotionen (Angst, Ärger usw.) verbunden ist“ (Rudow, 1995, S. 49). Im Sinne des Appraisal-Ansatzes kann es neben Stress bzw. Beanspruchung oder Angst zum Erleben von positiven Emotionen kommen, wenn Situationen subjektiv als bedeutsam, kontrollierbar und bewältigbar angesehen werden. Freude bei einer Tätigkeit bzw. am Unterrichten wird bei Lehrkräften auch als Enthusiasmus bezeichnet. Enthusiasmus kann als ein motivational-affektives Merkmal definiert werden (vgl. Bleck, 2019, S. 47) und bezieht sich in pädagogischen Kontexten auf das Erleben von Freude und Begeisterung, welches in Lehr-Lernsituationen in der Rolle des Lehrenden empfunden wird.

Mit Blick auf die Situation des temporären Fernunterrichts gehen wir davon aus, dass das emotionale Erleben der Eltern eine entscheidende Rolle einerseits für deren eigene individuelle Bewältigung spielt als auch Einfluss auf das Verhalten der Kinder wie deren Anstrengungsbereitschaft hat und in der Folge den Lernerfolg beeinträchtigen kann. Beanspruchungserleben kann langfristig u.a. zu Burnout führen (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Die wechselseitige Beeinflussung von Emotionen von Personen, die unbewusst oder bewusst durch die Induktion von Emotionszuständen oder Verhalten(seinstellungen) stattfindet (vgl. Schoenwolf, 1990, S. 50), wurde empirisch für die Beziehung von Schüler*innen und Lehrkräften belegt (vgl. Bleck, 2019) und kann mithilfe der sog. *affektiven Prozesstheorie* (Elfenbein, 2014) eingeordnet werden.

Vor diesem Hintergrund sind Stress und Angst bei Eltern eher ungünstig und ist Enthusiasmus bei der Lernbegleitung eher günstig für das Lernen der Kinder im Fernunterricht. Um zu klären, welche Merkmale von Eltern für Unterschiede im emotionalen Erleben während des Fernunterrichts bedeutsam sind, werden u.a. die Bedingungen zuhause sowie die individuellen Ressourcen betrachtet. Ein möglicher Stressor kann die Arbeitssituation sein. Während viele Mütter und Väter weiterhin ihren beruflichen Aufgaben nachgingen (zuhause in Form von Homeoffice oder in außerhäuslicher Teil- bzw. Vollzeit), hatten einige Eltern aufgrund von Urlaub, Freistellung oder fehlender Berufstätigkeit größere zeitliche Freiräume. Zudem kann das Ausmaß der Unterstützung durch Lehrkräfte bzw. Schulen entscheidend sein, ob Beanspruchungserleben bei Eltern entsteht. Schließlich kann eine Ressource für Eltern didaktisches und/oder fachbezogenes Wissen sein. Solches Wissen kann bei Eltern aufgrund ihrer Ausbildung bzw. ihrer beruflichen Tätigkeit vorhanden sein. Es wird einerseits angenommen, dass Kinder vom beruflichen didaktischen Wissen ihrer Eltern im Fernunterricht profitieren können, und andererseits, dass Eltern mit diesen Ressourcen weniger beansprucht und ängstlich sind bzw. eher enthusiastischer im Fernunterricht sind als Eltern ohne dieses Wissen.

Was wird unter beruflichem pädagogischem bzw. didaktischem Wissen verstanden? Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs stellt pädagogisches Wissen einen breit verwendeten Begriff dar, der „nach den verschiedenen Dimensionen seiner Orte, Funktionen und Geltungsbedingungen sowie nach seinen Strukturen, Themen und Arten“ unterschieden werden kann (Drewek, 2002, S. 59). Das Konstrukt hat in den letzten Jahren insbesondere in der empirischen Forschung zum Lehrer*innenberuf und zur Lehrer*innenbildung Beachtung gefunden. Zu pädagogischem Wissen gehören „Kenntnisse über das Lernen und Lehren, die sich auf die Gestaltung von Unterrichtssituationen beziehen und die fachunabhängig, das heißt auf verschiedene Fächer und Bildungsbereiche anzuwenden sind“ (Voss, Kunina-Habenicht, Hoehne & Kunter, 2015, S. 187). Zum pädagogischen Wissen gehören – je nach gewählter Konzeptualisierung mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung (vgl. Voss et al., 2015, S. 211) – Kenntnisse der Allgemeinen Didaktik sowie der Pädagogischen Psychologie (z.B. Lehr-Lernmethoden, Gestaltung von Lernumgebungen).

Pädagogisches bzw. allgemein-didaktisches Wissen⁴ stellt für Lehrende neben dem fach-didaktischen Wissen und Fachwissen die Voraussetzung für professionelles Handeln dar. Fachwissen lässt sich sowohl inhaltlich als auch in Bezug auf unterschiedliche Stufen unterscheiden. Beispielhaft für das Fach Mathematik lässt sich nach

„[a)] mathematischem Alltagswissen, das Erwachsene erworben haben, wenn sie die Schule verlassen, b) mathematischem Fachwissen, das Gegenstand des Mathematikunterrichts ist, den die Lehrkraft erteilt, c) fundiert-vernetztem Fachwissen der gesamten Schulmathematik d) sowie akademischem Fachwissen (Hochschulmathematik)“

eine Unterscheidung treffen (Bosse, 2017, S. 72). In Bezug auf die Situation des temporären Fernunterrichts wird davon ausgegangen, dass Eltern von Grundschulkindern mehrheitlich über (fachliches) Alltagswissen im Sinne von a) verfügen, die Verfügbarkeit von Fachwissen auf höheren Stufen jedoch von ihrer beruflichen Ausbildung bzw. Tätigkeit abhängt.

Allgemein-didaktisches Wissen ist insbesondere bei den Eltern verfügbar, die über eine Ausbildung in pädagogischen Berufen verfügen bzw. in Berufen, in denen didaktisches Wissen von Bedeutung ist. Didaktisches Wissen kann jedoch in unterschiedlicher Ausprägung vorhanden sein. Für diese Annahme hat von Olberg (2018) die Haupttypen pädagogischer Wissensformen auf didaktische Wissensformen übertragen und unterscheidet (didaktisches) Alltagswissen, Berufswissen und wissenschaftliches Wissen. Alltagswissen entsteht durch „lebensweltliche Lehr-Lern-Erfahrungen“ (von Olberg, 2018, S. 155). Didaktisches Berufswissen ist „kollektives, gewonnenes, konventionelles, mündlich oder schriftlich tradiertes und manchmal über viele Generationen in der Ausbildung weitergegebenes Wissen der Lehrerschaft als soziale Gruppe von Spezialisten für das Lernen“ (von Olberg, 2018, S. 155). „Wissenschaftliches Didaktikwissen fundiert und orientiert Lehr-Lern-Handlungen, es ist begründet, auf Generalisierung angelegt, überprüfbar formuliert, theoretisch expliziert und systematisiert“ (von Olberg, 2018, S. 155). Es handelt sich um Wissen aus der Erziehungswissenschaft, Lernpsychologie oder den Neurowissenschaften. Die drei Formen⁵ – Alltagswissen, Berufswissen und wissenschaftliches Wissen – werden durch Reflexion der individuellen Lehrpraxis zu Professionswissen zusammengeführt. Mit Blick auf diese Klassifikation kann davon ausgegangen werden, dass Lehrkräfte durch ihre Ausbildung und Berufspraxis über didaktisches Wissen in *allen* skizzierten Formen verfügen und daher die günstigsten Voraussetzungen für die Unterstützung ihrer Kinder im Fernunterricht besitzen.

Im Fernunterricht ist didaktisches Wissen von Lehrkräften *und* von Eltern von Bedeutung. Die Rolle von Lehrkräften wird beispielsweise vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen auf seiner Homepage wie folgt beschrieben: „Die Lernangebote werden von den Lehrkräften so konzipiert, dass sie mit den zur Verfügung stehenden Mitteln, Methoden oder Werkzeugen bearbeitet werden können“ (MSW NRW, 2020). Auch ohne den Einsatz digitaler Medien kann für Kinder in der Grundschule nicht davon ausgegangen werden, dass sie selbstständig bzw. ohne Anleitung Lernaufgaben über einen längeren Zeitpunkt zuhause bearbeiten, d.h., über ausreichende Strategien zum selbstregulierten Lernen verfügen. Köller, Fleckenstein, Guill und Meyer (2020, S. 171) plädieren dafür, dass „Eltern aber auf Einmischung und Kontrolle verzichten [sollten]. Sie müssen nicht die Lehrerrolle übernehmen, sondern dürfen

⁴ Wir haben den Begriff „didaktisches Wissens“ gewählt und meinen damit Wissen über die Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Entsprechend kann man (allgemein-)didaktisches Wissen als einen Bestandteil pädagogischen Wissens ansehen, was u.a. weitere Wissensbereiche (z.B. Erziehen) umfassen würde. In der Literatur werden die beiden Begriffe jedoch auch synonym betrachtet, und je nach Studie bzw. Autor*in werden unterschiedliche Inhaltsbereiche berücksichtigt (ausführlich vgl. Niermann, 2017, S. 43ff.).

⁵ Es existieren in der Literatur weitere Klassifizierungen nach Wissensqualitäten, die gleichfalls zur Beschreibung von Unterschieden zwischen Personen mit und ohne eine pädagogische Ausbildung bzw. Berufspraxis herangezogen werden könnten. Dittrich (2020) beschreibt beispielsweise „Stufen der Ausdifferenzierung“, „Struktur“ und „Ritualisierung“ (Dittrich, 2020, S. 51f.).

inhaltliche Fragen den Lehrkräften oder ggf. zusätzlichem digitalem Lehrmaterial überlassen.“ Diese Forderung ist jedoch nur realisierbar, wenn Lehrkräfte „die Vermittlung neuer Inhalte nicht an die Eltern delegieren“ (Köller et al., 2020, S. 170) und Rückmeldungen regelmäßig durch die Lehrkräfte erfolgen (vgl. auch Voss & Wittwer, 2020). Wenn diese Voraussetzungen nicht oder nicht umfassend vorliegen, ist die Verfügbarkeit von didaktischem Wissen bei Eltern zur Gestaltung des Fernunterrichts maßgeblich von Bedeutung. Inwieweit sich das emotionale Erleben und die Bewertung der schulischen Unterstützung von Eltern mit unterschiedlichem didaktischem Wissen aufgrund ihrer Berufe unterscheiden, soll in der nachfolgenden Studie untersucht werden.

2 Fragestellungen und Hypothesen

Insgesamt sollen drei Fragestellungen beantwortet werden:

Fragestellung 1: Welche Merkmale weist der Fernunterricht während der Schulschließungen auf, der durch Lehrkräfte initiiert und durch Eltern zuhause gestaltet wird?

Fragestellung 2: Wie unterscheiden sich Eltern mit unterschiedlichem didaktischem Wissen und verschiedenen Arbeitssituationen in ihrem emotionalen Erleben des Fernunterrichts?

Fragestellung 3: Wie bewerten Eltern mit unterschiedlichem didaktischem Wissen und verschiedenen Arbeitssituationen die Unterstützung der Schulen beim Fernunterricht?

In Bezug auf die Frage 2 wird vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen und mit Bezug auf transaktionale Ansätze zur Erklärung der Entstehung von Emotionen folgende Annahme getroffen: Eltern, die über ein hohes Maß an didaktischem Wissen aufgrund ihrer beruflichen Ausbildung und Tätigkeit verfügen, empfinden Fernunterricht als (statistisch signifikant) weniger beanspruchend, sind (statistisch signifikant) weniger ängstlich in Bezug auf die Auswirkungen für ihre Kinder und sind (statistisch signifikant) enthusiastischer, ihre Kinder beim Lernen zu unterstützen, als Eltern ohne dieses berufsbezogene Wissen.

3 Methode

3.1 Design und Stichprobe

Aus einer deutschlandweiten Online-Befragung, die im Zeitraum vom 25. März bis zum 25. April 2020 durchgeführt wurde, liegen insgesamt 3.995 Datensätze von Eltern mit Grundschulkindern vor. Die Teilnehmenden wurden per E-Mail (u.a. über die Elternvertretungen aller Bundesländer), über soziale Netzwerke, über das Fernsehen, Printmedien und Radio gewonnen, um eine möglichst kanal- und personenunspezifische Verteilung der Zugangsmöglichkeit zur Befragung zu erreichen. Vor der Veröffentlichung von Ergebnissen wurde die Befragung abgeschlossen, um eine Selbstselektion durch die mediale Berichterstattung zu vermeiden. Generelle Selbstselektionseffekte in der Stichprobe (z.B. in Bezug auf die Arbeitssituation der Befragten) können damit allerdings nicht ausgeschlossen werden. Im Rahmen der Befragung wurden die Mütter und Väter nach ihren Berufen gefragt. Diese wurden in einem offenen Antwortformat erfasst und anschließend kodiert. Die Kodierung erfolgte in einem ersten Schritt – nach Vorgabe der Kodierungsanweisungen durch die Autor*innen – durch eine geschulte studentische Mitarbeiterin und wurde anschließend für alle Codes von den Autor*innen geprüft. Entsprechend des Schwerpunkts wurden vier distinkte Gruppen von Berufen gebildet (vgl. Tab. 1 auf der folgenden Seite): Gruppe 1 stellt Eltern dar, die gleichzeitig auch als Lehrkräfte an Schulen tätig sind ($n = 280$); Gruppe 2 sind Eltern, die regelmäßig mit Kindern arbeiten, z.B. Erzieher*innen in Kindertageseinrichtungen ($n = 231$); Gruppe 3 sind Mütter oder Väter,

die aufgrund ihrer Ausbildung bzw. berufsbedingt über (mind. theoretisches) didaktisches Wissen verfügen, z.B. Psycholog*innen ($n = 229$), und der Gruppe 4 gehören alle Eltern an, deren Beruf keines der genannten Merkmale erfüllt ($n = 3.255$).

Tabelle 1: Merkmale der Teilnehmenden nach Berufsgruppen (eigene Darstellung)

Merkmal	Merkmalsausprägung nach Berufsgruppen (UV1)			
	Gruppe 1: Lehrkräfte ($n = 280$)	Gruppe 2: Tätigkeit mit Kindern ($n = 231$)	Gruppe 3: Beruf erfordert didaktisches Wissen ($n = 229$)	Gruppe 4: Andere Berufe ($n = 3.255$)
Geschlecht	91.8 % Mütter ($n = 257$) / 8.2 % Väter ($n = 23$)	96.5 % Mütter ($n = 223$) / 3.5 % Väter ($n = 8$)	88.2 % Mütter ($n = 202$) / 11.8 % Väter ($n = 27$)	87.0 % Mütter ($n = 2.831$) / 13 % Väter ($n = 424$)
Alter	40.64 Jahre (SD = 4.60)	39.22 Jahre (SD = 5.10)	40.47 Jahre (SD = 4.63)	40.15 Jahre (SD = 5.38)
Anzahl Kinder / Kinder im Schulalter	M = 2.21; SD = 0.73 / M = 1.75; SD = 0.72	M = 2.11; SD = 0.81 / M = 1.68; SD = 0.73	M = 2.20; SD = 0.75 / M = 1.69; SD = 0.67	M = 2.08; SD = 0.82 / M = 1.65; SD = 0.73
Anteil mit Hochschulabschluss	89.3 % ($n = 250$)	16.9 % ($n = 39$)	85.2 % ($n = 195$)	40.9 % ($n = 1.331$)
Gesprochene Sprache zuhause	93.6 % Deutsch ($n = 262$) / andere Sprache/n 6.4 % ($n = 18$)	97.8 % Deutsch ($n = 226$) / andere Sprache/n 2.2 % ($n = 5$)	98.7 % Deutsch ($n = 226$) / andere Sprache/n 1.3 % ($n = 3$)	96.1 % Deutsch ($n = 3.128$) / andere Sprache/n 3.9 % ($n = 127$)
Aktuelle Arbeitssituation (UV2)	52.1 % Homeoffice ($n = 146$); 34.7 % Teil-/Vollzeit außer- häuslich ($n = 97$); 13.2 % Urlaub o. freigestellt ($n = 37$)	16.0 % Homeoffice ($n = 37$); 48.1 % Teil-/ Vollzeit außerhäu- slich ($n = 111$); 35.9 % Urlaub o. freigestellt ($n = 83$)	49.8 % Homeoffice ($n = 114$); 32.7 % Teil-/Vollzeit außer- häuslich ($n = 75$); 17.5 % Urlaub o. freigestellt ($n = 40$)	31.1 % Homeoffice ($n = 968$); 47.0 % Teil-/Vollzeit außer- häuslich ($n = 1.576$); 17 % Urlaub o. frei- gestellt ($n = 553$); 4.9 % Keine Angabe ($n = 158$)
Zugang der Kinder zu Medien	98.2 % PC/Laptop/ Tablet mit Internetzu- gang ($n = 275$)	91.8 % PC/Laptop/ Tablet mit Internetzu- gang ($n = 212$)	96.1 % PC/Laptop/ Tablet mit Internetzu- gang ($n = 220$)	93.7 % PC/Laptop/ Tablet mit Internetzu- gang ($n = 3.049$)
	88.6 % Drucker ($n = 248$)	73.2 % Drucker ($n = 169$)	77.7 % Drucker ($n = 178$)	68.8 % Drucker ($n = 2.239$)
	75.4 % Handy ($n = 211$)	67.1 % Handy ($n = 155$)	68.6 % Handy ($n = 157$)	70.6 % Handy ($n = 2.298$)
	83.2 % Fernseher ($n = 233$)	92.6 % Fernseher ($n = 214$)	83.0 % Fernseher ($n = 190$)	88.1 % Fernseher ($n = 2.869$)
	9.6 % weitere Me- dien ($n = 27$)	10.8 % weitere Me- dien ($n = 25$)	13.1 % weitere Me- dien ($n = 30$)	9.2 % weitere Medien ($n = 299$)

3.2 Instrumente und Analysen

Der eingesetzte Fragebogen besteht insgesamt aus 30 Fragen. Neben Einzelfragen zu Demografie, der Arbeitssituation und zum Lernen zuhause wurden für die Regressionsanalysen die in der Tabelle 2 auf der folgenden Seite aufgeführten Skalen verwendet. Die Skala Beanspruchungserleben basiert auf Richter, Böhme, Bastian-Wurzel, Pant und

Stanat (2014); bei den weiteren Items handelt es sich um Eigenkonstruktionen (Porsch & Porsch, 2020).

Tabelle 2: Abhängige Variablen (eigene Darstellung)

Skala / Items	Optionen	Reliabilität (Cronbachs α / Anzahl Items) n = 3.995	Beispielitem
Beanspruchungs- erleben (AV1)	1 = „trifft nicht zu“ 2 = „trifft eher nicht zu“ 3 = „trifft eher zu“ 4 = „trifft zu“	.88 / 4 Items	„Ich merke öfter, wie lustlos ich bin.“
Angst (vor schuli- schen Nachteilen) (AV2)	1 = „stimmt gar nicht“ 2 = „stimmt etwas“ 3 = „stimmt ziemlich“ 4 = „stimmt voll“	.87 / 5 Items	„Ich mache mir Sorgen, ob mein Kind ausreichend viel lernt.“
Enthusiasmus (für die Lernbegleitung) (AV3)	1 = „stimme gar nicht zu“ 2 = „stimme teilweise zu“ 3 = „stimme eher zu“ 4 = „stimme voll zu“	.82 / 4 Items	„Es macht mir Spaß meinem Kind etwas beizubringen.“
Bewertung Schulun- terstützung (AV4)	1 = „schlecht unterstützt“ 2 = „einigermaßen gut un- terstützt“ 3 = „gut unterstützt“ 4 = „sehr gut unterstützt“	1 Item	„Wie gut fühlen Sie sich von Ihrer Grundschule bei der Situation unterstützt, dass Ihr Kind/Ihre Kinder zurzeit zuhause lernen soll/en?“

Die Daten wurden nach dem Export aus der Onlinebefragungsumgebung SoSci Survey Version 3.2.03 mit der Statistiksoftware IBM SPSS Statistics Version 26.0 ausgewertet. Fälle mit unvollständigen Angaben (z.B. durch vorzeitigen Abbruch der Beantwortung vor der letzten Fragebogenseite), Gesamtbearbeitungszeiten von unter zwei Minuten oder offensichtlich unplausiblen Angaben wurden aus der Analyse entfernt. 49 Personen haben die Befragung auf der letzten Seite abgebrochen. Die dort entstandenen fehlenden Werte (Anteil an allen Daten beträgt 0.2 %) wurden mittels multipler Imputation im Verfahren der linearen Regression geschätzt. Die multivariate Analyse wurde mittels MANOVA durchgeführt. In das Modell wurden dabei vier abhängige Variablen (AV1 bis AV4; vgl. Tab. 2) sowie die Berufsgruppen (UV1) und die Arbeitssituation (UV2) als Faktoren aufgenommen. Mit im Anschluss durchgeführten multiplen paarweisen Vergleichen wurden die Mittelwerte jeweils mittels Bonferroni-Test auf Signifikanz geprüft.

4 Ergebnisse

4.1 Fragestellung 1: Merkmale des Fernunterrichts während der Schulschließungen

Die Initiierung des Fernunterrichts durch die Grundschullehrkräfte gestaltet sich unterschiedlich hinsichtlich der Wahl der Fächer, der Freiwilligkeit sowie der Kontaktwege und der Intensität des Kontakts. Für alle befragten Eltern zeigt sich folgende Situation:

- Fast alle Befragten geben an, Aufgaben in den Fächern Deutsch ($n = 3.965/99.2\%$) und Mathematik ($n = 3.960/99.1\%$) erhalten zu haben. 2.636 (66 %) Befragte haben Aufgaben aus dem Fach Sachunterricht/-kunde erhalten. 1.582 (39.6 %) haben Aufgaben in weiteren Fächern erhalten. Von diesen weiteren Fächern wurden am häufigsten Englisch (988/24.7 %), Musik (380/9.5 %) und Kunst (335/8.4 %) angegeben. 3.045 (76.2 %) der Befragten gaben an, dass es sich bei den Aufgaben

aus der Schule um Pflichtaufgaben handelte, 557 (13.9 %) Befragte waren sich nicht sicher, ob es sich um Pflichtaufgaben handelte, und 393 (9.8 %) antworteten, dass die Aufgaben aus der Schule freiwillig gewesen seien.

- Die Grundschullehrkräfte nutzen eine Breite von analogen und digitalen Kontaktwegen. 1.818 (45.5 %) der Mütter und Väter gaben an, von der Schule zum Lernstoff des Kindes bzw. der Kinder per E-Mail informiert worden zu sein. 574 (14.4 %) antworteten, dass Aufgaben am letzten Schultag mitgenommen oder in der Folgezeit in Schriftform von der Schule abgeholt werden sollten. 395 (9.9 %) Befragte gaben an, Informationen über Lernplattformen erhalten zu haben.
- Als häufigste Bearbeitungsdauer für die Aufgaben aus der Schule wurde „ca. 2 Stunden“ pro Tag als Antwort ausgewählt ($n = 1.542/38.6 \%$). 1.085 (27.2 %) der Befragten gaben an, „ca. 3 Stunden“ pro Tag, 749 (18.7 %) „ca. 1 Stunde“ und 467 (11.7 %) „ca. 4 Stunden“ an den Aufgaben zu arbeiten. Eine kleinere Gruppe von 152 (3.8 %) Personen gab an, dass ihr Kind bzw. ihre Kinder fünf Stunden oder mehr pro Tag an den Aufgaben zu arbeiten hätten.

Beim Fernunterricht zeigen sich Unterschiede in der Anzahl der zur Verfügung stehenden Unterstützungspersonen, dem Unterstützungsangebot bzw. -verhalten der Eltern und der Möglichkeit, auf schulische Angebote zurückgreifen zu können:

- 2.114 (52.4 %) Befragte gaben an, Fernunterricht ausschließlich selbst mit ihren Kindern durchzuführen, 1.866 (46.7 %) wechseln sich mit der bzw. dem Partner*in bei der Betreuung ab, 515 (12.9 %) beziehen andere Unterstützungspersonen (wie Geschwister oder Großeltern) mit ein.
- 2.393 (59.9 %) Mütter bzw. Väter gaben an, dass ihre Kinder die Aufgaben selbstständig bearbeiten würden. 2.710 (67.8 %) der Befragten kontrollieren die Vollständigkeit der Bearbeitung, 2.834 (70.9 %) kontrollieren die Korrektheit von Lösungen, und 2.400 der Befragten (60.1 %) lösen Aufgaben mit den Kindern gemeinsam. 632 (15.8 %) Personen zeigen zusätzlich Videos zur Unterstützung, 1.118 (28 %) nutzen das Internet, und 1.659 (41.5 %) nutzen Lernapps und -software, um den Kindern beim Lernen zu helfen.
- 1.104 (27.6 %) der Befragten gaben an, durch die Lehrkräfte neben den Aufgaben keine weitere Unterstützung zu erhalten. 2.502 (62.6 %) haben Kontaktdaten der Lehrkräfte erhalten und können sich im Bedarfsfall melden. 76 (1.9 %) der Befragten bzw. der Kinder können mithilfe eines Videochats mit der Lehrkraft Unterstützung erhalten. 313 (7.8 %) erhalten andere Unterstützungsangebote.
- Knapp die Hälfte der Befragten gab an, dass sie keinen persönlichen Kontakt zur Klassenlehrkraft haben ($n = 1.928/48.3 \%$). 1.483 Befragte (37.1 %) nannten als Kontakthäufigkeit „einmal pro Woche“, und 584 der befragten Eltern haben häufiger Kontakt (14.6 %).
- Um die Aufgabenbearbeitung bzw. das Lernen der Kinder unterstützen zu können, erscheinen das fachliche Wissen der Eltern bzw. deren subjektive Einschätzung ihrer fachbezogenen Kompetenzen bedeutsam. Die Eltern erleben sich in den Fächern Deutsch ($M = 3.09$; $SD = 0.63$), Mathematik ($M = 3.09$; $SD = 0.71$) und Sachunterricht/-kunde ($M = 3.00$; $SD = 0.77$) als eher selbstwirksam. Die mittlere erlebte Selbstwirksamkeit über alle Fächer beträgt auf einer vierstufigen Skala 3.05 ($SD = 0.62$).

4.2 Fragestellungen 2 und 3: Unterschiede im emotionalen Erleben und in der Bewertung der Schulunterstützung

Zur Beantwortung der Fragestellungen 2 und 3 wurde eine MANOVA berechnet. Diese zeigt einen statistisch signifikanten Unterschied für die Berufsgruppen (UV1: $F(12, 10530.38) = 17.372, p < .001$, partielles $\eta^2 = .02$, Wilk's $\Lambda = .949$), sowie für die Arbeitssituation (UV2: $F(8, 7960) = 4.607, p < .001$, partielles $\eta^2 = .01$, Wilk's $\Lambda = .991$) für die kombinierten abhängigen Variablen. Eine signifikante Interaktion der Faktoren zeigt sich nicht ($F(24, 13885.771) = 0.903, p = .599$).

4.2.1 Beanspruchungserleben

Das Beanspruchungserleben (AV1) wird auf einer vierstufigen Skala mit $M = 2.44$ ($SD = 0.87$) bewertet. Bei Betrachtung der vier *Berufsgruppen* (UV1) zeigt sich (vgl. Abb. 1), dass die Bewertung zwischen den Berufsgruppen unterschiedlich ausfällt ($F(3, 3.983) = 17.344, p < 0.01, \eta^2 = .02$). Die Eltern, die als Lehrer*innen tätig sind (Gruppe 1), schätzten die Beanspruchung während der Schulschließungen als am geringsten ein ($M = 1.90, SD = 0.78$). Eltern, die auch beruflich Kinder betreuen, schätzen die Beanspruchung tendenziell höher ein ($M = 2.02, SD = 0.80$). Eine noch höhere Beanspruchung wird von Eltern, die über didaktisches Wissen für ihre berufliche Tätigkeit verfügen ($M = 2.17, SD = 0.81$), und Eltern, die keiner der genannten Berufsgruppen angehören ($M = 2.30, SD = 0.88$), angegeben. Die Gruppe der Lehrkräfte (Gruppe 1) unterscheidet sich im Beanspruchungserleben nicht statistisch signifikant von Eltern, die im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit Kinder (Gruppe 2) betreuen, allerdings von den Gruppen 3 und 4 ($p < 0.01$). Ebenso ist der Unterschied zwischen Gruppe 2 und 4 statistisch signifikant ($p < 0.01$). Weitere Gruppenunterschiede finden sich nicht.

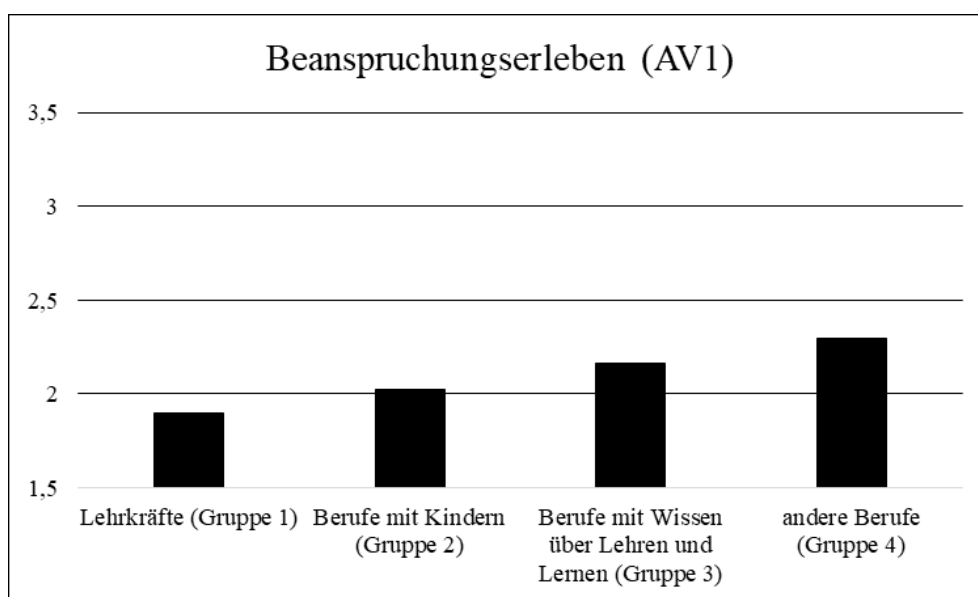


Abbildung 1: Geschätzte Randmittel für das Beanspruchungserleben von Eltern (AV1) nach Gruppenzugehörigkeit (eigene Darstellung)

Bei der Betrachtung der unterschiedlichen *Arbeitssituationen* (UV2) finden sich ebenfalls statistisch signifikante Unterschiede ($F(2, 3.983) = 13.91, p < 0.01, \eta^2 = .01$). Eltern im Urlaub fühlen sich am geringsten beansprucht ($M = 2.02, SD = 0.84$), während Eltern, die außerhäuslich arbeiten ($M = 2.28, SD = 0.85$), und Eltern, die im Homeoffice tätig

sind ($M = 2.39$, $SD = 0.90$), eine höhere Beanspruchung angeben. Dabei finden sich allein zwischen Eltern im Urlaub im Vergleich mit den anderen beiden Arbeitssituationen signifikante Unterschiede ($p < 0.01$).

4.2.2 Angst

Die Angst vor schulischen Nachteilen der Kinder durch die Schulschließungen (AV2) wird auf einer fünfstufigen Skala mit $M = 2.23$ ($SD = 0.88$) bewertet. Bei Betrachtung der vier *Berufsgruppen* (UV1) zeigt sich (vgl. Abb. 2), dass die Bewertung zwischen den Berufsgruppen unterschiedlich ausfällt ($F(3, 3.983) = 25.228$, $p < 0.01$, $\eta^2 = .03$). Eltern, die als Lehrer*innen tätig sind (Gruppe 1, $M = 1.72$, $SD = 0.63$), sowie Eltern, die über didaktisches Wissen für ihre berufliche Tätigkeit verfügen (Gruppe 3, $M = 1.93$, $SD = 0.75$), geben statistisch signifikant ($p < 0.01$) geringere Angstaussprägungen an als Eltern, die im Rahmen ihrer Berufstätigkeit Kinder betreuen (Gruppe 2, $M = 2.17$, $SD = 0.80$), und Eltern, die keiner der genannten Berufsgruppen angehören (Gruppe 4, $M = 2.30$, $SD = 0.89$). Die *Arbeitssituation* (UV2) hat keinen substanziellen Einfluss auf die Angstbewertung ($F(2, 3983) = 2.986$, n.s.).

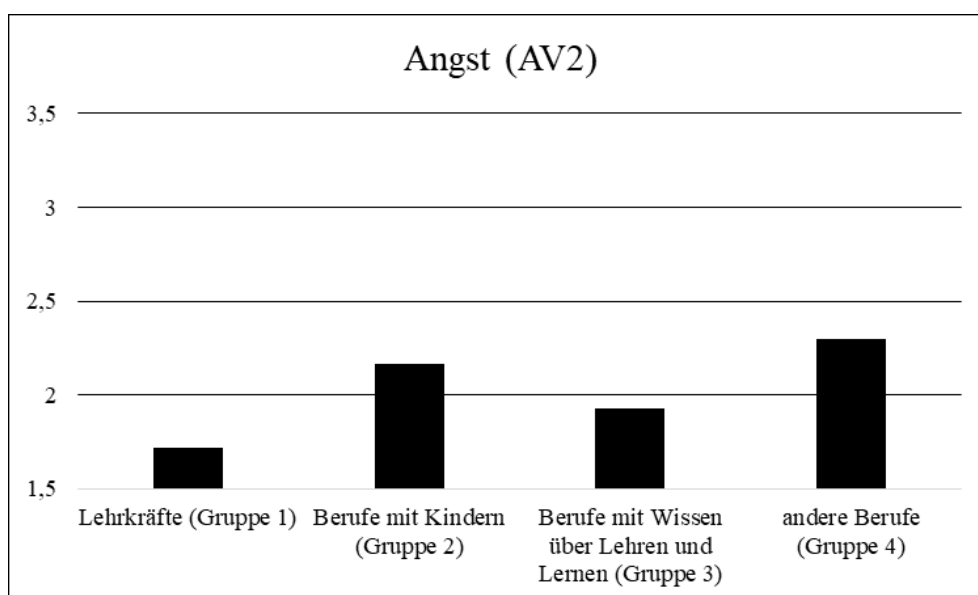


Abbildung 2: Geschätzte Randmittel für die Angst vor schulischen Nachteilen ihrer Kinder von Eltern (AV2) nach Gruppenzugehörigkeit (eigene Darstellung)

4.2.3 Enthusiasmus

Beim Enthusiasmus für die Lernbegleitung (AV3) zeigen sich Unterschiede zwischen den *Berufsgruppen* (UV1) ($F(3, 3.983) = 46.563$, $p < 0.01$, $\eta^2 = .03$; vgl. Abb. 3 auf der folgenden Seite). Die höchsten Enthusiasmuswerte zeigen sich für die Gruppe der Eltern, die als Lehrer*innen tätig sind (Gruppe 1, $M = 3.39$, $SD = 0.55$), gefolgt von Eltern, die beruflich Kinder betreuen (Gruppe 2, $M = 3.13$, $SD = 0.60$), Eltern, die über didaktisches Wissen für ihre berufliche Tätigkeit verfügen (Gruppe 3, $M = 3.06$, $SD = 0.64$), und Eltern, die keiner der genannten Berufsgruppen angehören (Gruppe 4, $M = 2.87$, $SD = 0.66$). Bis auf den Vergleich von Gruppe 2 und 3 unterscheiden sich alle Gruppen signifikant voneinander ($p < 0.01$). Zwischen den unterschiedlichen *Arbeitssituationen* (UV2) zeigen sich ebenfalls statistisch signifikante Unterschiede hinsichtlich des Enthusiasmus der Eltern ($F(2, 3.983) = 5.388$, $p < 0.05$, $\eta^2 = .01$). Eltern im Urlaub bzw. solche, die freigestellt wurden ($M = 3.36$, $SD = 0.57$), sind enthusiastischer ($p < 0.01$) als

die Eltern, die im Homeoffice tätig sind ($M = 2.93$, $SD = 0.63$) und die außerhalb arbeiten ($M = 2.89$, $SD = 0.66$).

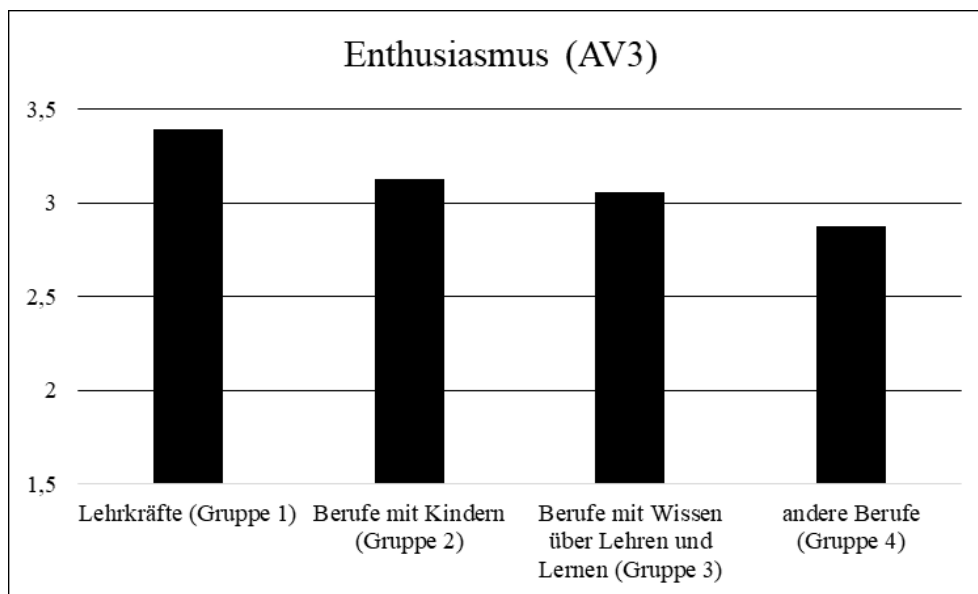


Abbildung 3: Geschätzte Randmittel für den Enthusiasmus von Eltern (AV3) nach Gruppenzugehörigkeit (eigene Darstellung)

4.2.4 Bewertung der Schulunterstützung

Bei Betrachtung aller Eltern fühlen sich 900 (22.5 %) der Befragten „schlecht“ von der Grundschule ihres Kindes bzw. ihrer Kinder unterstützt; 562 (14.1 %) der Befragten fühlen sich „sehr gut“ unterstützt. Insgesamt wird die Zufriedenheit mit der Schulunterstützung (AV4) auf einer vierstufigen Skala mit $M = 2.36$ ($SD = 0.98$) bewertet. Bei Betrachtung der vier *Berufsgruppen* (UV1) zeigt sich (vgl. Abb. 4 auf der folgenden Seite), dass die Bewertung zwischen den Berufsgruppen unterschiedlich ausfällt ($F(3, 3.983) = 11.195$, $p < 0.01$, $\eta^2 = .01$). Die Eltern, die als Lehrer*innen tätig sind (Gruppe 1), schätzen die Unterstützung am besten ein ($M = 2.74$, $SD = 0.91$), gefolgt von den Eltern, die im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit Kinder betreuen (Gruppe 2, $M = 2.50$, $SD = 0.91$). Etwas schlechter bewerten die Schulunterstützung Eltern, die über didaktisches Wissen für ihre berufliche Tätigkeit verfügen (Gruppe 3, $M = 2.37$, $SD = 0.99$), sowie auf etwa gleichem Niveau Eltern, die keiner der genannten Berufsgruppen angehören (Gruppe 4, $M = 2.32$, $SD = 0.99$). Allein die Gruppe der Lehrkräfte unterscheidet sich statistisch signifikant von den anderen Berufsgruppen ($p < 0.05$). Die *Arbeitssituation* (UV2) hat keinen substanziellen Einfluss auf die Zufriedenheit mit der Schulunterstützung ($F(2, 3983) = 1.188$, n.s.).

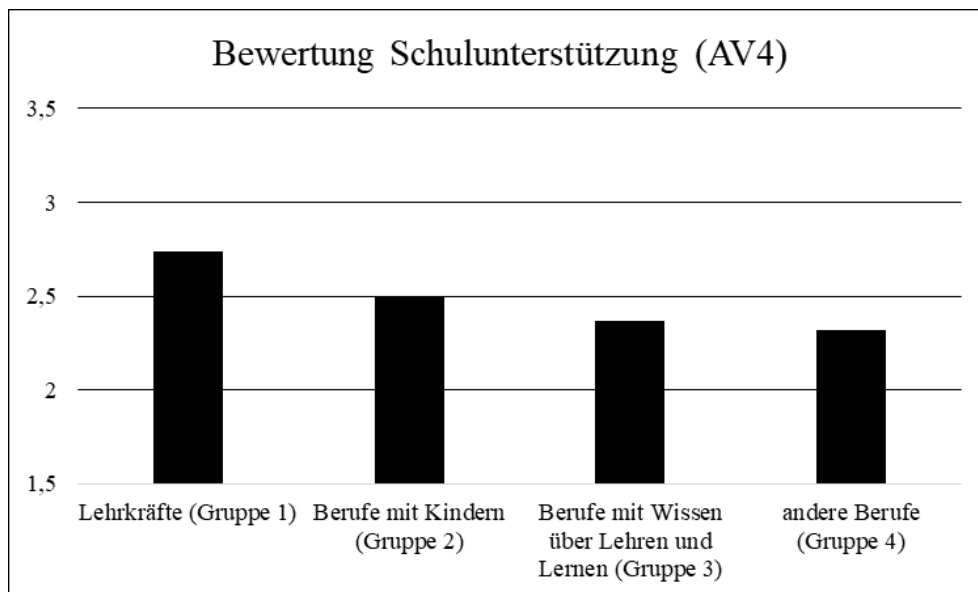


Abbildung 4: Geschätzte Randmittel für die Zufriedenheit mit der Schulunterstützung von Eltern (AV4) nach Gruppenzugehörigkeit (eigene Darstellung)

5 Diskussion

„Die Welt scheint aus den Fugen zu geraten“ (Nida-Rümelin, Prenzel & Zierer, 2019, S. 208). Dieses Zitat könnte auch die Situation beschreiben, die die COVID-19-Pandemie im Bildungswesen ausgelöst hat. Die Schließung von Schulen hat auch zu einer Krise im Bildungssystem geführt. „Ob und wie diese Herausforderungen bewältigt werden können, hängt in einem erheblichen Maße von Bildung ab“ (Nida-Rümelin et al., 2019, S. 208). Die Bildungsvoraussetzungen der Eltern spielten – neben weiteren Aspekten wie der häuslichen Ausstattung der Familien – bereits vor den Schulschließungen und dem in der Folge stattfindenden Fernunterricht eine bedeutsame Rolle für den Lernerfolg der Kinder.

In diesem Beitrag sind wir der Frage nachgegangen, ob Unterschiede im emotionalen Erleben und in der Bewertung der schulischen Unterstützung während des temporären Fernunterrichts bei Eltern bestehen, die sich im Besonderen durch das berufliche didaktische Wissen erklären lassen. Dieses Wissen kann, so unsere Annahme, günstig für die Unterstützung der Schüler*innen im Fernunterricht sein und eine Ressource für Eltern darstellen, so dass sie sich weniger beansprucht fühlen und weniger Angst vor den Folgen der Schulschließungen für ihre Kinder haben sowie eher Freude bei der Lernbegleitung empfinden. Analysiert haben wir zusätzlich, ob die Arbeitssituation der Befragten Unterschiede erklären kann und ob Unterschiede in der Bewertung der Schulunterstützung vorliegen. Zur Beantwortung wurden Daten aus einer bundesweiten Befragung von 3.995 Eltern mit Kindern in der Grundschule herangezogen und vier Gruppen gebildet, die sich aufgrund ihrer Berufe in ihrem didaktischen Wissen unterscheiden sollten.

Um grundlegend die schulische Unterstützung aller Eltern während der Schulschließungen zu kennen, wurde einleitend die Frage gestellt (Forschungsfrage 1), welche Merkmale der temporäre Fernunterricht aufwies. An den Befunden wird generell deutlich, dass sehr heterogene Lebens- und Unterstützungssituationen bestanden. Lernangebote wurden in dem Befragungszeitraum vor allem für die Fächer Deutsch und Mathematik unterbreitet; für zwei Drittel der Kinder wurden Aufgaben zum Sachunterricht bzw. zu Sachkunde bereitgestellt. Für weitere Fächer erhielten nur wenige Kinder Aufgaben. Die aufgewendete Lernzeit betrug mehrheitlich nicht mehr als drei Stunden oder

weniger pro Tag, so dass zu erwarten ist, dass die Schüler*innen insgesamt weniger gelernt haben als vor den Schulschließungen. Nichtsdestotrotz kann es sein, dass in einzelnen Fächern bzw. durch einzelne Schüler*innen sogar mehr gelernt wurde. Auf diesen Umstand verweisen Eltern in offenen Antworten (vgl. Porsch, Rübben & Porsch, in Vorbereitung) sowie Lernende selbst (vgl. Wacker, Unger & Rey, 2020). Begründung ist häufig die stärkere Flexibilisierung der Lernzeit sowie die geringere Ablenkung im Klassenverband.

Zudem zeigen unsere Ergebnisse deutliche Unterschiede im Unterstützungsverhalten der Lehrkräfte, insbesondere in Bezug auf die Regelmäßigkeit des Kontakts. Dieser Kontakt ist jedoch notwendig, insbesondere für die Rückmeldung zu den bearbeiteten Aufgaben, und stellt ein wesentliches Merkmal von Unterricht dar (vgl. Terhart, 2019, S. 123). Klieme (2020) betont, dass auch im Fernunterricht die Qualitätsdimensionen guten Unterrichts gelten sollten. In Bezug auf Rückmeldungen betont er, dass diese u.a. für das Kompetenzerleben von hoher Bedeutung seien (vgl. Klieme, 2020, S. 127; vgl. auch Voss & Wittwer, 2020). Rückmeldungen können allerdings auch durch Mitschüler*innen und sowohl schriftlich als auch mündlich (im Rahmen virtueller Treffen) erfolgen. Klieme empfiehlt für Schüler*innen weiterhin das Führen eines Lerntagebuches, „in das sie Lernzeiten, Lernaktivitäten, Ergebnisse und Fragen sowie Selbsteinschätzung eintragen“ (Klieme, 2020, S. 127). Inwieweit diese Vorschläge umgesetzt wurden, können wir mit unseren Daten nicht aufzeigen; jedoch lässt der fehlende bzw. eingeschränkte und unregelmäßige Kontakt vermuten, dass viele Kinder von Eltern unserer Stichprobe selten Feedback und Wertschätzung ihrer Lernarbeit erhalten haben – ein weiteres Argument für mehr und regelmäßigen Kontakt (vgl. Behrens, 2020, S. 60f.).

Die Ergebnisse unserer Auswertung zur Beantwortung der Forschungsfrage 2 überraschen wenig: Eltern, die nicht durch die Arbeit gebunden sind, agieren mit geringerer Belastung und höherem Enthusiasmus im Fernunterricht. Im Besonderen ist dagegen zur Forschungsfrage 3 der Befund bemerkenswert, dass die Gruppe der Lehrkräfte sich von den weiteren Gruppen – Eltern, die beruflich Kinder betreuen, Eltern, die über didaktisches Wissen verfügen, und Eltern mit anderen Berufen – statistisch signifikant unterscheiden. Dieser Effekt besteht unabhängig von der Arbeitssituation der Eltern. Sie fühlen sich im Vergleich weniger beansprucht bzw. gestresst, haben weniger Angst in Bezug auf die schulischen Leistungen ihrer Kinder und sind enthusiastischer, ihre Kinder beim Lernen unterstützen zu dürfen. Eine mögliche Erklärung ist, dass Lehrkräfte über didaktisches Wissen aufgrund ihrer Ausbildung und ihrer Berufspraxis verfügen, welches ihnen bei der Unterstützung der Kinder hilft (u.a. zum Erklären von Inhalten, Kenntnisse von Aufgabenformaten, zur Rückmeldung von Ergebnissen), so dass sie deutlich seltener Stress oder Angst empfinden, diese Situation nicht bewältigen zu können. Da Lehrkräfte mehrheitlich den Beruf wählen, weil sie Freude am Umgang mit Kindern/Jugendlichen und am Unterrichten besitzen (vgl. Domjan, 2019), verwundert es auch wenig, dass sie enthusiastisch sind, auch ihre eigenen Kinder zu „unterrichten“. Hinsichtlich der stark positiven Bewertung der schulischen Unterstützung sind zwei Erklärungen denkbar: Lehrkräfte wählen (noch) sorgfältiger als andere Eltern die Schule ihrer Kinder aus, so dass diese Schulen tatsächlich besser die Eltern unterstützten (u.a. mehr bzw. regelmäßiger Kontakt). Eine andere Begründung kann sein, dass die Erwartungen an die Lehrkräfte ihrer Kinder geringer sind. Da Eltern, die selbst Lehrkräfte sind, die Doppelbelastung durch Berufstätigkeit im Homeoffice und Betreuung ihrer Kinder vertraut ist, sie aber auch selbst über die notwendigen didaktischen Kenntnisse verfügen, erwarten sie möglicherweise weniger von ihren Peers. Diese Begründung erfordert allerdings weiterführende Forschungsarbeiten, wobei es sich aufgrund der veränderten Situation eher um eine retrospektive Befragung handeln würde, da Schulen in allen deutschen Bundesländern nach den Sommerferien 2020 wieder geöffnet wurden. Ungeachtet der besonderen Situation, von der in diesem Beitrag berichtet wurde, liegen generell kaum empirische Arbeiten zu der Gruppe von Lehrkräften vor, die Eltern sind. Einzelne internationale

Studien verweisen auf Veränderungen des professionellen Handelns, wenn Lehrer*innen Eltern werden (z.B. Sikes, 1998; Koutrouba, Kalantzaki & Christopoulos, 2016).

Unsere Studie stellt auch die Beschreibung einer historischen Situation dar, die eine aus unserer Sicht wichtige Perspektive, neben Schüler*innen, Lehrkräften, Schulleitungen und Eltern, wiedergibt. Die Untersuchung zeichnet sich auch durch eine hohe Anzahl an Befragten aus, so dass von einer fundierten Belastbarkeit der Befunde ausgegangen werden darf. Nichtsdestotrotz liegen auch Limitationen vor. Insbesondere für Ad-hoc-Stichproben, die im Rahmen einer Online-Befragung generiert werden, kann keine Repräsentativität (hier: für die Bevölkerungsstruktur) erwartet werden. Vor der Veröffentlichung unserer Ergebnisse wurde die Befragung abgeschlossen, um eine Selbstselektion durch die mediale Berichterstattung zum Fernunterricht zu vermeiden. Generelle Selbstselektionseffekte in der Stichprobe können damit allerdings nicht ausgeschlossen werden. In Bezug auf die Instrumente wurde die Entscheidung getroffen, das didaktische Wissen über die Berufe zu operationalisieren. Alternativen wären Kompetenztests oder Selbsteinschätzungen der Proband*innen gewesen, die jedoch nicht gewählt wurden, da dieses Vorgehen wiederum anderen Verzerrungseffekten unterliegen kann und nicht immer die große Heterogenität an Fähigkeiten abbildet, die das berufliche Wissen mit sich bringt. Die Befunde verweisen auf statistisch signifikante Unterschiede, wenn auch mehrheitlich kleine Effektstärken vorliegen. Die Ergebnisse der Studie zeigen ihre besondere Relevanz, da sie auf bislang nicht untersuchte Unterschiede von familiären Voraussetzungen in der elterlichen Unterstützung verweisen. Diese Unterstützung ist vermutlich für die Kinder am höchsten, deren Lehrkräfte qualitätsvolle Lernangebote unterbreiten und/oder deren Eltern die fachlichen und zeitlichen Ressourcen besitzen.

Mit Blick auf die dargelegten Unterschiede in den elterlichen Voraussetzungen möchten wir abschließend mögliche Implikationen für die Praxis darlegen. Eltern sollten in der Zeit der Schulschließungen nicht die Lehrer*innen ersetzen. Insbesondere Mütter und Väter von Grundschulkindern mussten jedoch häufig das Lernen ihrer Kinder strukturieren und auch Aufgaben übernehmen, die sonst Lehrkräfte tätigen. Eltern sind jedoch unterschiedlich in der Lage, ihre Kinder beim Lernen zu unterstützen. Gemeint sind dabei nicht allein Unterschiede in der Ausstattung mit digitalen Medien, die so häufig als Begründung für Schüler*innen mit ungünstigen Lernvoraussetzungen angeführt werden (vgl. z.B. van Ackeren, Endberg & Locker-Grütjen, 2020). Wichtig ist, wenn Lernen (auch) zuhause effektiv stattfinden soll, dass es regelmäßigen Kontakt zwischen Lehrer*innen und Eltern über die Lernsituation zuhause und die Lernprozesse der Kinder gibt. Damit Lernen auch zuhause stattfinden kann, müssen gerade Eltern mit Grundschulkindern individuelle Unterstützung erfahren. Diese muss jedoch an den Bedarfen der Eltern ausgerichtet sein. So haben Eltern auch außerhalb der Pandemie unterschiedlich viel Zeit zuhause zur Betreuung ihrer Kinder und unterscheiden sich in ihren fachlichen Voraussetzungen – das zeigt der vorliegende Beitrag. Diese Bedingungen sind dann von Bedeutung, wenn man sogenannte *erweiterte hybride Unterrichtskonzepte* realisiert. Gemeint ist damit nicht notwendigerweise ein *Blended-Learning*-Konzept, sondern ein pädagogisches Konzept aus Lernzeiten in der Schule und zuhause. Präsenzzeiten an der Schule im gemeinsamen Unterricht oder in Einzelarbeit (z.B. im Rahmen von freien Lernzeiten) wechseln sich mit Lernzeiten zuhause ab, ergänzt durch das Lernen an außerschulischen Lernorten. Der Lernort tritt dabei stärker in den Hintergrund bzw. wird inhalts- und methodengesteuert gewählt; die Vernetzung der Inhalte und Akteur*innen gewinnt an Bedeutung. Lernzeit zuhause kann bei einer klaren Absprache von Lernzielen (z.B. mithilfe eines Wochenplans) selbstständige und flexible Lernzeit für Schüler*innen bedeuten, so dass damit Individualisierung und Kompetenzorientierung ermöglicht werden. Alle Beteiligten müssen dabei untereinander ihre Handlungsabsichten wie auch ihr Vorgehen transparent machen und fortlaufend evaluieren. Digitale Angebote bieten die Chance, ohne aufwendiges Wechseln zwischen digitalen Medien und Material im Unterricht und zuhause eingesetzt zu werden. Diese Ansätze bieten in ihrer

Anlage auch eine gewisse Resilienz gegenüber zukünftigen pandemischen Entwicklungen oder Schulschließungen aufgrund anderer Ursachen. Zur Realisierung des häuslichen Lernens ist insbesondere für jüngere Schüler*innen die Unterstützung von Eltern notwendig verbunden mit einer geteilten Verantwortung zwischen Schüler*innen, Eltern und Lehrkräften. Die Frage nach Verantwortung sollte nicht implizit gesetzt werden, sondern muss transparent und fair ausgehandelt werden. Berücksichtigt werden muss zweifellos, dass nicht alle Eltern den Wunsch und die Möglichkeiten haben, eine solche Bildungspartnerschaft einzugehen. Ebenso wird es Lehrkräfte geben, die an traditionellen Rollen-, Berufs- und Verantwortungsvorstellungen festhalten, in denen die Lehrkraft ausschließlich für das Lernen verantwortlich ist. Aber die Begeisterung vieler Eltern, am Lernprozess ihrer Kinder teilhaben zu dürfen, bietet auch in Zukunft umfassende Chancen, die von den Schulen genutzt werden sollten.

Literatur und Internetquellen

- Ackeren, I. van, Endberg, M., & Locker-Grütjen, O. (2020). Chancenausgleich in der Corona-Krise: Die soziale Bildungsschere wieder schließen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 112 (2), 245–248. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.10>
- Allmann, B. (2004). *Lernen im Fernunterricht. Eine Untersuchung zur Akzeptanz von fernunterrichtsrelevanten Größen am Beispiel der Fernlehrgänge der BSA-Akademie*. Dissertation, Universität des Saarlandes. Zugriff am 08.08.2007. Verfügbar unter: <https://publikationen.sulb.uni-saarland.de/bitstream/20.500.11880/25504/1/Allmann.pdf>.
- Behrens, R. (2020). Demokratie Lernen in Coronazeiten. In J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Ausnahmezustand. Philosophische Reflexionsangebote zur COVID-19-Pandemie* (S. 55–63). Darmstadt: wbv Academic.
- Bleck, V. (2019). *Lehrerenthusiasmus. Entwicklung, Determinanten, Wirkungen*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23102-6>
- Blok, H., Merry, M.S., & Karsten, S. (2017). The Legal Situation of Home Education in Europe. In M. Gaither (Hrsg.), *The Wiley Handbook of Home Education* (S. 395–421). Chichester, UK, & Malden, MA: Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118926895.ch16>
- Bosse, M. (2017). *Mathematik fachfremd unterrichten. Zur Professionalität fachbezogener Lehrer-Identität*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15599-5>
- Dittrich, A. (2020). *Pädagogisches Wissen im LehrerInnenberuf. Rekonstruktive Befunde aus der schulischen Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5838>
- Domjan, M. (2019). Intrinsic Motivation and Factors Associated to Choosing Teaching as a Career: A Meta-analytic Review. *Practice and Theory in Systems of Education*, 13 (2), 81–100.
- Drewek, P. (2002). Erziehungswissenschaft und pädagogisches Wissen. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Politik und Gesellschaft* (Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf. Eine Einführung in vier Bänden, Bd. 1) S. 59–73). Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-663-07850-0_6
- Eickelmann, B., & Drossel, K. (2020). *Schule auf Distanz. Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland*. Zugriff am 08.08.2007. Verfügbar unter: https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/05/Vodafone-Stiftung-Deutschland_Studie_Schule_auf_Distanz.pdf.

- Eickelmann, B., & Gerick, J. (2020). Lernen mit digitalen Medien. Zielsetzungen in Zeiten von Corona und unter besonderer Berücksichtigung von sozialen Ungleichheiten. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „*Langsam vermisste ich die Schule ...*“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 153–162). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.09>
- Elfenbein, H.A. (2014). The Many Faces of Emotional Contagion: An Affective Process Theory of Affective Linkage. *Organizational Psychology Review*, 4 (4), 326–362. <https://doi.org/10.1177/2041386614542889>
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Kallmeyer.
- Hertel, S., Hartenstein, A., Sälzer, C., & Jude, N. (2019). Eltern. In M. Harring, C. Rohlfes & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 358–368). Münster: Waxmann.
- Klieme, E. (2020). Guter Unterricht – auch und besonders unter Einschränkungen der Pandemie? In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „*Langsam vermisste ich die Schule ...*“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 117–135). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.07>
- Köller, O., Fleckenstein, J., Guill, K., & Meyer, J. (2020). Pädagogische und didaktische Anforderungen an die häusliche Aufgabebearbeitung. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „*Langsam vermisste ich die Schule ...*“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 163–174). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.10>
- Koutrouba, K., Kalantzaki, E., & Christopoulos, I. (2016). When Teachers Become Parents: Parenthood Influence on Greek Teachers’ Professional Lives. *European Journal of Social Sciences, Education and Research*, 3 (3), 20–30. <https://doi.org/10.26417/ejsr.v7i1.p20-30>
- Kunzman, R., & Gaither, M. (2013). Homeschooling: A Comprehensive Survey of the Research. *Other Education*, 2 (1), 4–59.
- Ladenthin, V. (2018). Homeschooling. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 519–525). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07491-3_49
- Leutner, D., Fischer, H.E., Kauertz, A., Schabram, N., & Fleischer, J. (2008). Instruktionspsychologische und fachdidaktische Aspekte der Qualität von Lernaufgaben und Testaufgaben im Physikunterricht. In J. Thonhauser (Hrsg.), *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik* (S. 169–182). Münster: Waxmann.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2020). *Umgang mit dem Corona-Virus an Schulen. 5. Mail*. Zugriff am 08.08.2007. Verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Schulverwaltung/Schulmail/Archiv-2020/200315/index.html>.
- Nida-Rümelin, J., Prenzel, M., & Zierer, K. (2019). Zurück zu den Bildungsinhalten. Münchener Positionspapier für ein zukünftiges Bildungskonzept. In L. Haag, K. Zierer & D. Behrens (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. 2018* (S. 208–213). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Niermann, A. (2017). *Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern des Mathematik- und Sachunterrichts. „... man muss schon von der Sache wissen“*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Olberg, H.-J. von (2018). Vorüberlegungen zu einer Theorie der Didaktikgeschichte. In M. Rothland & M. Lüders (Hrsg.), *Lehrer-Bildungs-Forschung. Festschrift für Ewald Terhart* (S. 141–159). Münster: Waxmann.
- Pekrun, R. (2018). Emotion, Lernen und Leistung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 215–232). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18589-3_12
- Pekrun, R., & Stephens, E.J. (2010). Achievement Emotions in Higher Education. In C.J. Smart (Hrsg.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Bd. 25) (S. 257–306). Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-8598-6_7
- Porsch, R., & Porsch, T. (2020). Fernunterricht als Ausnahmesituation. Befunde einer bundesweiten Befragung von Eltern mit Kindern in der Grundschule. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 61–78). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.03>
- Porsch, R., Rübber, R., & Porsch, T. (in Vorbereitung). Erfahrungen von Eltern im temporären Fernunterricht als Anlass zur Reflexion über Schul- und Unterrichtsentwicklung. In C. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise – Empirische Befunde, Konsequenzen und Potentiale für das Lehren und Lernen*. Münster: Waxmann.
- Ray, B.D. (2017). A Systematic Review of the Empirical Research on Selected Aspects of Homeschooling as a School Choice. *Journal of School Choice*, 11 (4), 604–621. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0009>
- Richter, D., Böhme, K., Bastian-Wurzel, J., Pant, H.A., & Stanat, P. (2014). *IQB-Ländervergleich 2011. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Zugriff am 08.08.2020. Verfügbar unter: <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/3779>.
- Rudow, B. (1995). *Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrbelastung und Lehrerergesundheit*. Göttingen: Hans Huber.
- Schoenewolf, G. (1990). Emotional Contagion: Behavioral Induction in Individuals and Groups. *Modern Psychoanalysis*, 15, 49–61.
- Sikes, P. (1998) Parent Teachers: Reconciling the Roles. *Teacher Development*, 2 (1), 87–105. <https://doi.org/10.1080/13664539800200044>
- Stubbe, T.C., Schwippert, K., & Wendt, H. (2016). Soziale Disparitäten der Schülerleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften. In H. Wendt, W. Bos, C. Selter, O. Köller, K. Schwippert & D. Kasper (Hrsg.), *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 299–316). Münster: Waxmann.
- Terhart, E. (2019). *Didaktik. Eine Einführung*. Ditzingen: Reclam.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V., & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 187–223. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6>
- Voss, T., & Wittwer, J. (2020). Unterricht in Zeiten von Corona: Ein Blick auf die Herausforderungen aus der Sicht von Unterrichts- und Instruktionsforschung. *Unterrichtswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00088-2>
- Wacker, A., Unger, V., & Rey, T. (2020). „Sind doch Corona-Ferien, oder nicht?“ Befunde einer Schüler*innenbefragung zum „Fernunterricht“. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie* (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 79–94). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.04>
- Wrase, M. (2020). Schulrechtliche Herausforderungen in Zeiten der Corona-Pandemie. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), *„Langsam vermisste ich die Schule ...“*.

Schule während und nach der Corona-Pandemie (Die Deutsche Schule, 16. Beiheft) (S. 105–116). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992318.06>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Porsch, R., & Porsch, T. (2020). Emotionales Erleben von Eltern im Fernunterricht. Wie bedeutsam ist das berufliche didaktische Wissen der Eltern? *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (6), 155–174. <https://doi.org/10.4119/pflb-3905>

Online verfügbar: 10.12.2020

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2020. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>